



TITLE:

西郷竹彦の文学教育理論に関する 一考察：「文芸学」との関係に焦点 をあてて

AUTHOR(S):

樋口, 太郎

CITATION:

樋口, 太郎. 西郷竹彦の文学教育理論に関する一考察：「文芸学」との
関係に焦点をあてて. 京都大学大学院教育学研究科紀要 2003, 49: 233-
245

ISSUE DATE:

2003-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/57491>

RIGHT:

西郷竹彦の文学教育理論に関する一考察

—「文芸学」との関係に焦点をあてて—

樋 口 太 郎

A Study on the SAIGO Takehiko's Theory of Literature Education:
Focusing on the Relationship of "Science of Literature"

HIGUCHI Taro

1. はじめに

西郷竹彦（1920- ）は、文学理論や教授学、心理学などの諸学の理論に学ぶとともに、自らが主宰する文芸教育研究協議会の教師たちとの授業実践の交流を通して、戦後の文学教育理論の展開に多大な影響を及ぼした人物である。そうした授業実践との往還によって構築されてきた彼の理論は、「文芸学」「文芸教育論」「教育的認識論」より成る体系として結実している¹。

本稿では、この西郷の文学教育理論について考察することを目的とするが、そのさい、「視点論」「形象論」「人物論」などの各論より成る「文芸学」²との関係に着目したい。というのは、彼が文学教育と関わりをもちはじめた1960年代半ばから抱えていた問題意識に着目するからである。それは、理科教育が自然科学の知識なくして成立しないように、文学教育においても、文学についての科学である「文芸学」が必要であることを主張し、子どもたちに「文芸学」を学ばせる必要性を説いたものであった³。そして西郷は、文学を読むにあたって重要となる基礎的体系的な知識を子どもにもわかりやすい平易な用語で明確化できるよう、「文芸学」の体系化を目指したのである。

上述の西郷の主張からは、当時の教育内容の「現代化」の流れと軌を一にするものを見て取ることができる。「現代化」とは、ソ連がいち早く人工衛星の打ち上げに成功したスプートニクショックを契機として、1960年前後から、アメリカやソビエトとともにわが国でもその動向が顕著になってきたものである。そこに見られる特徴は、現代の科学技術の急激な進歩に比して、学校で教えられている教育内容は時代遅れになっているという認識のもとに、現代科学の内容と方法によって教育内容を再編成しようとするものであった⁴。こうした「現代化」と文学教育とを結び視点を提起している先行研究として、たとえば松崎正治は、文学教育における教育内容論の提起という観点から、「現代化」の流れに位置づく文学教育理論として西郷の意義を認めている⁵。

本稿では、「現代化」の流れに位置づくものとしての西郷の意義をふまえ、彼の文学教育理論を、「親学問」である「文芸学」の展開にそいつつ考察することを目的とする⁶。

論述は以下の過程を経ることとする。まず2では、「視点論」に至る「文芸学」の過程を文学教育の理論の展開と相関させて捉え、指導過程論や教育内容論と「文芸学」との関係性を示す。3では、「視点論」に対する批判をとりあげ、「視点論」の問題点を検討する。そして4で、「視点論」成立以後の文学教育理論の展開を追い、教育内容論と「文芸学」との関係性の変化を指摘し、5では、発問論と「文芸学」とに関わる問題について考察する。

2. 「視点論」の形成過程

(1) 「文学体験」論の提起—文学教育の目的論の形成—

西郷は、戦後、ソビエトでの抑留生活より帰国ののち、民話や児童文学の分野で活躍していたが、1964年に単著『子どもの本』を世に問うて教育との関わりを明確にした⁷。そして、文学のもつ「教育的意義」を、「読者の思考と感情に強く働きかける」ことと捉え⁸、文学とその読み手との関係に対する関心を深めていった。

こうした問題意識から、「文学体験」の重要性が提起されることとなる。西郷は、文学教育の役割を「子どもの認識の発達と対応して、文学体験を組織していくこと」であると捉える。そして、この「文学体験」の性格を特徴づけるため、「生活体験」という概念を導入し、両者を相対的に独自なものであるとする。西郷は、「生活体験」を重視する読みには、「作品を第三者的でなく『わがこと』として読むといういい面」も確かにあるが、「作品の文章をはなれ、作品の形象をはなれて、自分の生活のなかにある、あれこれと自分の関係だけ」で読んでしまうため、「作品のなかの主人公の性格や気持ちや、そのときの状況からはなれてしまう」危険性があるという。そして、この「生活体験」を重視する読みに対し、「読者を作品に対して関係づけ、読者を登場人物の立場に立たせる」ような「文学体験」を重視すべきであると主張するのである⁹。

さらに、「生活体験」に比して「文学体験」を重視するという西郷の主張は、文学を虚構として捉えるという立場とも連関している。つまり西郷は、虚構の本質を「現実そのものより高次の『現実』（真実）を創造する」¹⁰ものと定義し、文学という虚構の世界を体験することでより本質的な現実の認識を得ることができるとするのである。

以上から、西郷は、文学における読み手への関心にもとづき、文学という虚構の世界を媒介として読者の「文学体験」を形成するという課題を文学教育の目的として重視していたことが明らかとなった。

(2) 「形象論」の展開—指導過程論の提起—

こうした読者の「文学体験」を成立させるという課題に対し、西郷はまず指導過程論の開発に取り組んだ。そしてその途上には、「形象」概念に対する理解が重要な契機として存在していた。

西郷は、「形象」という概念を次のように用いる。つまり、文学とはことばによって「形象」された芸術である。そして、ことばによって文学をいろどる「形象」を読み解くにあたっては、「ひとつひとつのことばの意味・概念をおさえることだけでは文学の鑑賞、体験」は成り立たず、「ことばの概念に拠りながら、しかもそれを超えてひとつの表象をつくりあげてゆくという複雑な思考と想像の心理過程を経なければならない」とするのである¹¹。

こうした読者の心理過程に着目する「形象」概念をふまえ、「とおしよみ」「まとめよみ」という指導過程論が提唱されることとなる¹²。まず「とおしよみ」においては、作品の発端から結末まで、「形象の相関性をその展開にそっておさえながら、継時的に概念化⇔表象化をする」ことが目指される。ここで「概念化」とは、たとえば登場人物の態度をあるひとつの形容詞によって抽象化・一般化することであり、「表象化」とは、ものごとの関係性を目に見えるように頭の中に描くということ、つまりイメージするということである。そして、「表象化」に重点をおく「とおしよみ」と、「概念化」に重点をおく「まとめよみ」という二つの段階による指導過程論が提起されるのである。このことから、読者の内的な心理過程に着目する「形象論」が、指導過程論の構築に大きく寄与したことを見て取れる。

さて、その一方で、「教材を読みすすめるときに読者である子どもたちの視線が、だれに、どこに向いているか、だれと同化しているかは、文学的体験という点より、重要な問題である」¹³として、西郷が「読者の視線」を考慮に入れるべきだとしている点は注目し値する。一般に子どもである読者は、「作品中の自分に身近な年頃の人物、とくにそれが弱い立場にたたされている人物であったり、積極的に状況をきりぬけていく人物であったりする」ときに、その人物の立場によりそい、その人物の目で作品中の世界を見てゆく傾向が強いという¹⁴。そのため、子どもたちの「視線」がどこにおかれているかに着目し、彼らがよりそいやすい登場人物と一体となって文学という虚構の世界を体験していくようなものとして、「文学体験」の原理を捉える必要があると西郷は主張するのである。このような「読者の視線」への着目によって、文学という虚構の世界を解明する契機が得られることとなった。しかし、その作品の内部構造と読者の「文学体験」とがどのような関係をもつのかという点については、「視点論」の登場を待たねばならなかった。

(3)「視点論」の展開—教育内容論の提起—

当初、「文芸学」が「形象論」をもとに構築され、指導過程論の成立に寄与したことは先にふれた。ここでは、「形象論」に代わる「視点論」が教育内容論の提起とともに成立したことを述べる。

「視点」の概念は、1966年3月の論稿においてはじめて提起された¹⁵。西郷は、「芸術家は、自己主体と客体との関係を、視点として設定し、視点を媒介として世界をとらえ、えがきだす」¹⁶と「視点」に関する定義を述べている。そして、この「視点」と「形象」との関係について、「文学の世界は、この形象の相関関係が一定の視点との関係において構造化」されており、「読者は視点を媒介として形象と向かいあう」とし、「視点」を「作者と現実、作者と作品、作者と読者、また、読者と作品、読者と現実、読者と作者の関係を媒介する」ものであるとしている¹⁷。このように「視点」は、「形象」に代わる文学の内部構造を説明する原理として提起されたのである。

さて、「視点論」の構築にあたって、西郷はまず、文学作品の構造を「一人称の視点」、「三人称客観の視点」、「三人称限定の視点」に分類し、それぞれに「内の眼」（内からの視点）、「外の眼」（外からの視点）、「『内の眼』と『外の眼』のかさなり」という独自の用語をあてた¹⁸。こうした試みは、「文芸学」が「アメリカのニュークリティシズムを批判」¹⁹した立場にあるとされていることから、「一人称の視点」などといったニュークリティシズムの「視点」の理論を、「内の眼」「外の眼」という独自の用語で再構成したものといえる。ここには、文学を読むにあた

って重要となる基礎的体系的な知識を子どもにもわかりやすい平易な用語で明確化しようとする西郷の意図を見て取ることができる。

こうした意図のもと、「視点論」は、「視点」に関する概念と、「文学体験」に関する概念とによって成立することとなる。まず、「文学体験」に関する概念が「同化」「異化」「共同体験」によって整理された²⁰。「同化」とは、「視点人物」（作者によって視点を設定された人物）の身になって、「視点人物」の体験とともに体験することであり、一方「異化」とは、読者が「視点人物をもつきはなし、一步身をひき、あるときは批判し、客観化」する体験であるとする。そして、「視点をとおしての（主観をくぐっての）同化と、視点をはずしての（客観化する）異化との統一」として、この両者を「共同体験」と位置づけている。

次に、「視点」に関する概念が「内の目」「外の目」によって整理された²¹。西郷は、前者を「文学の世界が、その世界のなかに登場する人物の目をかりて、内かわから描いてある」場合、後者を「文学の世界をその外かわから、つまり、その作品の登場しない人物の目からとらえ描いてある」場合と定義している。

そして1967年10月の論稿において、「内の目」「外の目」という「視点」の概念が、「同化」「異化」「共同体験」という「文学体験」の概念と結びつけられ、「視点論」が形を成した²²。足立の整理²³にもとづくと、それは次のように表わすことができる。

- ①「内の目」によって構成された場面…読者は「同化」しつつ読む
- ②「外の目」によって構成された場面…読者は「異化」しつつ読む
- ③「内の目」と「外の目」のかさなりによって構成された場面
…読者は「共同体験」しつつ読む

ここにおいて、文学教育の目的論としての「文学体験」の形成という当初からの問題意識が、文学作品の内的構造を示す「視点」の概念と結びつくことで、「視点論」として体现したことがわかる。

こうした「視点論」の展開とともに、その「視点論」を授業実践においてどう活用するかという課題について西郷の立場はより明確なものとなっていく。「視点」概念がはじめて提起された1966年3月の段階では、「子どもに教えるというよりも、教師自身が心得ていて、授業にのぞむということで、不必要な混乱をふせぎ、授業の流れを的確にしていく重要な要素になる」²⁴とされていた。しかし、1967年7月の論稿では、文学教育においては、「文芸学」に対する基本的な理解が教師にとっても、子どもにとっても必要であり、「文芸学」の学習は必要であるとする立場が表明されるに至る²⁵。

以上から、文学教育において教育内容を明確にすべきであるという西郷の主張が、「視点論」の成立過程とともに展開したことを見て取れる。

3. 「視点論」に対する批判

(1) 宇佐美寛による「視点論」批判

「視点論」の成立以後、西郷は、「冬景色」論争、「出口」論争という大きな論争を経ることとなる。ここでは、「出口」論争を素材として、「視点論」に関するより本質的な問題点を浮きぼりにした宇佐美寛との論争に焦点をあてる。

「出口」論争とは、1977年9月、宇佐美寛が物語教材『山の子ども』の授業における斎藤喜博の教材解釈を批判したことに端を発する²⁶。この論争の内実は、斎藤の「ゆさぶり」発問に関する論議と斎藤の教材解釈に関する論議とに分けられるが²⁷、「視点論」に関わるのは後者であることから、ここでは後者の教材解釈の問題に焦点化しよう。

宇佐美が批判の対象とした斎藤の「出口」実践とは次のようなものである²⁸。まず、この実践場面に該当する教材文を提示しよう。

あきおさんと みよ子さんは やっと 森の 出口に 来ました。 ふたりは 助け合いながら やっと 家が 見える 所まで 来ました。 つかれきって 速く 歩く ことができません。

斎藤はこの場面において、子どもたちが「出口」という言葉を、「森の終わった最後のところ、すなわち、森と、そうでないところとの境になっている一点と解釈」していることに気づく。そこで、これとは異なる解釈として、「そういう最後のところではなく、ふたりは、境界線の見えるところまできたとき、出口にきたといったのであり、出口というのは、もっと広い範囲をさすのだ」といった。この解釈に異を唱える子どもたちに対し、斎藤はさらに続けて、「みんながいっしょにならんでよそへ出て行くとき、どこまで行ったら島村（子どもたちが住んでいる村の名称〔筆者注〕）の出口へ来たというのだろうか。島村と、となりの村との境には橋があるが、橋の出はずれのところへ行ったら、出口へ来た、というのだろうか。それとも、遠くの橋が見えて来たとき、出口に来たというのだろうか」と問うた。そうすると子どもたちは斎藤の解釈に賛同し、「喜びの表情」で、「自分自身で発見したような満足しきった」様子になったという。そして斎藤はこの実践を評し、子どもたちは「『出口』ということばに対する自分たちの認識を拡大深化させた」のだと締めくくっている。

宇佐美は、この斎藤実践について以下の三つを論点として提示した。第一に、「出口」という語の指す範囲を論ずるのは間違いであり、「どのような話主がどのような状況を述べるために行った言明なのかを考えさせるべき」であるという点、第二に、現実の「島村の出口」に物語の中の「森の出口」を適用することは「不可能」であるという点、第三に、「やっと森の出口にきました」という言明は、「二人以外の他者から見た二人の（心理状態ではなく）物理的状态を示す」という点であった²⁹。

西郷は、こうした宇佐美の指摘に対し、文学という虚構の世界を成り立たせるうえで、「宇佐美氏の話主（話者）の設定を高く評価したい」として第一の論点には賛意を示す。しかしながら、宇佐美の第三の論点については、「＜物理的位置＞を示しているのは当然のこととして、人物の＜心理状態＞をも話者の言明は表現していると考えます」³⁰としている。これは、「やっと森の出口にきました」という「話者」の言明は、登場人物の「物理的状态」を示すのみであるとする宇佐美の立場との決定的な違いを表明しているものである。さらに西郷は、「やっと森の出口に

来ました」と感じているのは、登場人物の「あきおさん」と「みよ子さん」であると考えるのが当然であるとし、その根拠として、「二人の気持ちに同化して読む」ということは、「ふつうの読者の素朴なすなおな読み」として予想されることであると述べている³¹。

この西郷の批判に対し、宇佐美は、「疲れきり、恐怖・不安で胸がいっぱいな二人が『やっと森の出口に来ました』などと間のびしたことを感じるわけがない」と反論し、「話者」の登場人物に対する「共感」がそう言わしめたのだとする。そして、「やっと森の出口に来ました」は「話者」の心理を表わし、この「話者」の心情において登場人物の心情が「解釈」されているのであり、読み手はそうした「話者」の「解釈」は知りうるが、登場人物の心情は知りえないと主張する³²。

このように両者は、「話者」の設定という共通の基盤をもちつつも、「やっと森の出口に来ました」をめぐるのは、全く異なった捉え方をしているといえる。すなわち、西郷が子どもの「すなおな読み」を論拠として「話者」による人物の「心理状態」の言明が可能であることを主張するのに対し、宇佐美は「話者」が人物の心情を知りえず「解釈」するのみであるとするのである。

(2) 「視点論」から「人物論」へ

ここで両者の議論を物語論に依拠して整理すると、「視点論」の限界を二点にわたって指摘することができる。第一は、「視点論」そのものの限界について、「誰の視点で語られているのか」という「人称」の問題が前面に押し出されるため、「誰がどのように語っているのか」という「語りの技法」の問題が蔑ろにされているという点である³³。つまり、西郷においては、語る主体としての「話者」が「人物」によりそい、重なる場合もあるとされるため、「話者」の存在や語る機能が等閑視されていると批判されるのである。

この点は、宇佐美の次の指摘と関連している。それは、「やっと森の出口に来ました」という表現が、西郷のいうように「話者」が登場人物の気持ちを言明したものだとすれば、あまりに「間のび」した印象を与えるとして、その表現はあくまで「話者」の心理を表わしたものであるとした点である。つまり、この宇佐美の指摘は、「やっと森の出口に来ました」という表現に、語り手による語りが如実に表れているということを突いたものといえるのである。

第二は、西郷のいう「内の目」「外の目」とは、語り手の「語り」による「物語の情報制御」のあり方であり、結局のところ、「同化」「異化」概念も同様に、語り手の「語り」のあり方を意味しているにも関わらず、それを単純に読者による登場人物の心情理解のあり方へとつなげてしまっているという点である³⁴。ここでの「物語の情報制御」とは、語り手が物語世界を物語る際には、その世界を構成するはずのありとあらゆる情報をすべて伝達することはできず、情報に一定の選別と加工を行っているということを意味する。この批判は、読者が、登場人物の「内の目」で描かれている場面では登場人物に「同化」して読み、「外の目」で描かれている場面では「異化」して読むというように、「視点」による場面構成と読者の「文学体験」とを直接に結びつける「視点論」の特質に対して向けられたものであるといえる。

では、この二つの論点を「文芸学」はどのように受けとめたらよいのであろうか。そこでまず、「視点論」成立以降の「文芸学」の歩みを振り返っておこう。その歩みは、『教育科学国語教育』誌において1966年4月から1977年3月まで、計118回に及んだ「文学の理論」（途中から「文芸の

理論」に名称を変更)の連載とともにある。「視点論」の成立以降、西郷は「人物論」に関する考察を深めていくこととなる。そうしたなか、西郷は、1971年5月の論稿において、文学作品の構造を、「作者⇔話者、作者⇔人物、作者⇔読者、話者⇔人物、話者⇔読者、人物⇔読者という関係」として、すなわち「作者・話者・人物・読者」の四者の相関関係として捉える必要性を述べた³⁵。ここには、先に述べた、「視点」を「作者と現実、作者と作品、作者と読者、また、読者と作品、読者と現実、読者と作者の関係を媒介する」ものとする、「視点」を中心とした捉え方との相違を見て取れる。そして1976年6月には、文学作品を、「話者」と「人物」の関係という「内的構造」と、「作者と作品」の関係と「作品と読者」の関係という「外的構造」として捉える視座を提起している³⁶。この「内的構造」に着目すると、「視点論」批判の第一の論点に対する視座を得ることができる。

まず、「視点論」に対する批判の第一の論点は、「話者」が登場人物によりそうことができるとすることで、語る主体としての「話者」の存在が、「視点」を設定された「人物」に解消されてしまうという点であった。この批判は、いいかえれば、作品の「内的構造」がうまく整理されておらず、「話者」という存在が明確でないという問題点を突いたものである。しかし、「視点論」成立以降の「文芸学」の展開を振り返ってみると、西郷は、「視点」を中心とした捉え方とは異なる文学作品の「内的構造」、すなわち「話者」と「人物」の関係を捉える視座を有していた。そこでは、「話者」と「人物」とが明確に区別されている点に注目すべきである。西郷は「話者」に対して、「他の登場人物と比べて特別な性格と役割が付与されている」とし、「客観現実の世界の人間では不可能であるはずの他者の心情に入りこみ、他者の心情を<解釈>するどころか<代弁>さえする『特権』を作者によって与えられている」とする³⁷。つまり、「話者」はあるときには登場人物を外からつきはなして見、またあるときは登場人物によりそい、重なるというのである。そして、この「話者」の特別な性格によってこそ、「作者」は作品の主題を照らし出すことができるとする。換言すれば、現実の世界では不可能であるはずの他者の心情に入りこみ、それを「代弁」する「特権」を「話者」にもたせるという点こそ、文学という虚構世界に特有のしかけであるということになる。さらに西郷は、文学作品に固有のこのしかけによって、「読者」は「人物」に「同化」する契機を得ることができるとする。つまり西郷は、決して「話者」を「人物」に解消してしまうのではなく、あくまで「話者」と「人物」を分けて考えたうえで、「話者」がどの「人物」によりそっているかを読者に捉えさせる必要性を指摘するのである。

ここから、「話者」と「人物」の関係を文学作品の「内的構造」として捉えるなかにも、つねにその「内的構造」と読者との関係性をつかむ観点が存在していたことがわかる。そうすると、この観点はさらに「視点論」批判の第二の論点とも関わってくる。その第二の論点とは、「同化」「異化」概念が、語り手による情報制御のあり方を意味しているにもかかわらず、単純にそれを読者による登場人物の心情理解のあり方へとつなげてしまっているという点であった。そこで、この批判をのりこえるものとして、「内の目」「外の目」という「視点」概念を用いず、したがって「同化」「異化」という「文学体験」論にとらわれない「人物と読者の関係」の提起に注目したい。

「人物と読者の関係」がはじめて「文芸学」に登場するのは、1969年12月の論稿においてである。西郷はこれを、「作者は筋立てをするときには作中の人物と読者との関係を設定するわけです

が、そのばあい基本的には四つの型があります」として、次のように定式化した³⁸。

- ①人物は知っているが、読者は知らない。
- ②人物は知らないが、読者は知っている。
- ③人物も、読者も知らない。
- ④人物も、読者も知っている。

この関係について、西郷は、『注文の多い料理店』を例として次のように説明している。まず、読者がはじめて読むときには、登場人物である「二人の紳士」が物語の結末を知らないように、読者もそれを知らないという③の関係にあたる。しかし再度読むときには、読者はその結末を知っているため②の関係に変化する。こうした「人物と読者の関係」の提起は、文学作品の情報制御のあり方を示したものであり、同時に、従来のような「同化」「異化」に制約されることのない読者の立場を明確にしたものとして捉えることができる。

さらにここで注意すべきは、西郷のちに「私は視点論の考え方から、人物と読者の関係のなかに四種の型がある」³⁹としたと述べていることである。つまり、「人物と読者の関係」は「視点論」を土台として見出されたのである。「視点論」から見出されたこの「人物と読者の関係」は、読者の情報を制御するという「内の目」「外の目」の本来の機能を有しつつ、同時に「同化」「異化」という「文学体験」論から読者を解放するものと捉えることができる。

以上から、「視点論」への批判をのりこえるものとして、「文芸学」のなかに「人物と読者の関係」を見出すことができた。

4. 「視点論」批判以後の展開

(1) 「系統指導論」の提起—教育内容の精選化—

ここでは、「視点論」批判を克服するものとして見出され「人物と読者の関係」を含む「人物論」が、「系統指導論」の主張とともに教育内容論の精選化に寄与したことにふれ、「文芸学」の展開と文学教育理論との相関性を見ていきたい。

1980年前後を境として、西郷は「国語科教育の全体像」の追究を提唱しはじめる。こうした動向のなか、文学教育の領域において系統性への志向が表面化し、「文芸学」から抽出した概念を教育内容とし、その教育内容を系統性の原理とする「系統指導論」が提唱されることとなる⁴⁰。

1980年8月の論稿において、西郷は、「小学校ではいったいどこに着目して系統性をつけるかということですが、わたしはやはり『人物』を中心として、『人物』を軸として教材および指導の系統性を考えたい」⁴¹と述べている。この「系統指導論」の特質を捉えるうえで着目すべきは次の点である。それは、「系統的に指導するために、まず最初に考えなければならないのは基本的概念と基本的用語の関係です」として、「視点」という「概念」も「人物」という「用語」を用いて表わすことができた点である⁴²。このことは、文学を読むための基礎理論である教育内容を精選化することで、「めりはりのある授業」を目指したものであるといえる。またこのことをふまえ、具体的な教育内容として、低学年では、「人物」とは何か、中学年では、「人物

対人物の関係」「人物と物の関係」「人物と状況」「人物と話者」、高学年では、「人物と読者の関係」「人物の表現方法・手段」としてまとめられている⁴³。このことから、「視点論」から「人物と読者の関係」へという「文芸学」の展開とともに、教育内容の精選化も促されたといえる。

では、こうした教育内容を中心として、どのような指導が構想されていたのだろうか。西郷は、「指導の系統性を確立するためにも大事なことは、基本的文芸用語をできるだけ早い時期に教材に即して具体的に学習させるということです」⁴⁴と述べている。そして、教材に即して具体的に用語を教えることによって、「作品を読むための武器を獲得」し、またそれによって「授業における思考が深まっていく」ことをねらっているのである⁴⁵。

以上、「系統指導論」の主張とともに、「視点」概念ではなく「人物」概念を「文芸学」の中心にすることで、教育内容が精選化されたことを指摘した。

（２）法則化運動との論争—発問論からの疑義—

教育内容の精選化によって、「文芸学」が文学教育の系統化、換言すればカリキュラムづくりの文脈で活かされていることを先に指摘した。一方、その「文芸学」を具体的な発問にどう用いるかという授業づくりの問題については、ここで扱う「教育技術の法則化運動」との論争が重要な問題を提起している。

法則化運動の中心的教師である大森修は、1987年6月の論稿において、発問のつくり方に言及している。大森は、教師が「教材を解釈する方法の上達論が示されていない」という点を問題視し、「解釈できない教材があったら、解釈を学べばいい」⁴⁶と指摘する。そして、西郷の解釈を手がかりに、具体的な文学作品にもとづいた発問をつくりだし、そうした具体的な発問をすべての教師が使うことのできるよう「定石化」することが目指されるのである。

一方、西郷は、1987年11月の論稿において、大森に対する批判を行う。西郷は、教師が教材を解釈できないのは、「解釈する方法を知らない」からではなく、「解釈のための理論（文芸学）を知らない」からであるとする⁴⁷。さらに、教材解釈と発問の関係について、あくまで「子どもの実態に応じた多様な発問の可能性」に開かれていなければならないという⁴⁸。つまり、発問を現実具体化するにあたっては、子どもの発達段階や学級の実態などの諸条件によって、特殊的で一時的な形をとることを考慮せねばならないというわけである。

これに対し大森は、西郷の主張では、発問すべき内容は何かという点はわかっても、それをどのようなことばで、またどのような順序で問いかけるべきかという点はわからないと指摘する。すなわち、西郷の主張は「何を教えるかの案」にはなりえても、それを「どのように教えるかの案」にはなりにくいと、具体的な授業をイメージすることができないと批判するのである⁴⁹。

以上のような、教材解釈と発問づくりの関係を問う論争から次のことを指摘できる。西郷は、それぞれの教師が教材解釈の力を高めるべきであると強固に主張する。これに対し法則化は、それぞれの教師が必ずしも教材解釈に長けている必要はなく、すぐれた解釈から発問を生みだし、それを定石化することですべての教師にすぐれた発問を共有化することを目指した。このような法則化の立場には、確かに子どもの実態といった諸条件を等閑視してしまうという西郷の批判を招き入れる余地があるものの、すべての教師が共有することのできる発問づくりの指針の重要性を提起したものとして評価されるべきである。

5. 「文芸学」に見る発問論の可能性

最後に、発問づくりの指針について「文芸学」をもとに考察してみたい。そこでまず、吉本均の次の発言に注目したい。吉本は西郷との対談のなかで、「実は、西郷理論から、一番わたし自身が学んだものは、発問のしかたということです。限定・類比・否定というようなことをわたしなどが考えついたのは、率直に言って、西郷さんの考え方に学んだように思うんです」⁹⁾と述べている。このことから、「文芸学」が発問づくりに対して一定の指針を提供できることがわかる。

では、実践事例にもとづいて考察してみよう。「人物と読者の関係」にもとづく発問は、西郷が行った『注文の多い料理店』の授業に見出すことができる。この授業場面における教材文は、「山猫」のわなとも知らず、「二人の紳士」が「注文の多い料理店」からの「注文」を都合よく解釈している次の箇所である。

扉の裏側は、

「ネクタイピン、カフスボタン、眼鏡、財布、その他金物類、
ことに尖ったものは、みんなここに置いてください。」

と書いてありました。扉のすぐ横には黒塗りのりっぱな金庫も、ちゃんと口を開けて置いてありました。鍵まで添えてあったのです。

「ははあ、何かの料理に電気をつかうと見えるね。金気のものはあぶない。ことに尖ったものはあぶないと言うんだらう。」

「そうだらう。してみると勘定は帰りにここで払うのだらうか。」

「どうもそうらしい。」

「そうだ。きっと。」

二人はめがねをはずしたり、カフスボタンをとったり、みんな金庫の中に入れて、ぱちんと錠をかけました。

この場面において西郷は、「①山猫は——のつもり、②二人は——と思っている、③だから読者（わたし）は——と思う」という「発表のパターン」を板書したうえで、次のように子どもたちに問いかけている。「山猫はこういうつもりでこういうことを書いている、二人はそれをこういうふうにとってこういうふうにいる。両方とも知っている読者は、皆は、わたしはだからこういうふうに思いますと。こういうふうに表示してもらいます」⁹⁾。この問いかけからは、子どもたちが、登場人物の立場に立ってこの場面を正確にイメージ化するとともに、そのイメージに対して読者としての自らの立場を表明することが意図されている点を読みとることができる。

以上から、「文芸学」の概念を用いることで、発問づくりに対して一定の指針を提供しうることが見出せよう。

5. おわりに

本稿の目的は、西郷の文学教育理論の展開を、「文芸学」の形成過程との関係において見ることであった。そして以上の論述から、指導過程論、教育内容論、発問論という三つの論点と、「親学問」である「文芸学」との関係性を展開過程にそって見出すことができた。そして、特に発問論については、「文芸学」が発問づくりに対して貢献する可能性を指摘した。

今後の課題として、「文芸学」に見られるような体系的な文学理論や、教授学、心理学にもとづいて実践を積み重ねている他の文学教育理論との比較という点をあげることができる。特に、「現代化」の流れを文学教育においてどう見出すかという問題意識からすると、同時期の児童言語研究会や教育科学研究会国語部会などがその対象となる。また、それによって、西郷の文学教育理論が有する歴史的意義を明らかなものとしたい。

註

- 1 このことは、西郷自身が、「…文芸学・文芸教育論と、この教育的認識論は私の理論の三つの主要な柱であり、…」(西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集1』恒文社、1996年、p.3)と述べていることからわかる。なお、本稿で用いる「文芸学」は、西郷竹彦によるもの(「西郷文芸学」とも呼ばれる)に限る。
- 2 「文芸学」は、「視点論」「形象論」「構造論」「人物論」「表現論」「文体論」「主題論」「象徴論」「虚構論」「思潮論」という各論が不可分に重なり合い一体化したものととしてひとつの体系を成すとされる(西郷竹彦「文芸における伝達性と虚構性(二)」『教育科学国語教育』1977年3月、p.125)。
- 3 西郷竹彦「文芸学は授業にどう寄与しているか」『教育科学国語教育』102号、1967年4月、p.27。
- 4 「現代化」の内実については、田中耕治「戦後授業研究史覚え書き」(グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』頸草書房、1994年、pp.1-26)を参照。
- 5 松崎正治「国語科で何を教えるのか——教材・教育内容・学び」片上宗二・田中耕治編著『学びの創造と学校の再生——教科の指導と学習の指導——』ミネルヴァ書房、2002年。また、同様の主張は、鶴田清司『文学教材で何を教えるか』(学事出版、1990年)などにも見られる。
- 6 西郷の「文芸学」については、すでに足立悦男による詳細な先行研究(『西郷竹彦文芸教育著作集別巻Ⅱ 西郷文芸学の成立と展開』明治図書、1982年)が存在する。しかし本稿は、「文芸学」の展開と文学教育理論との関係を見ることから、それとは力点のおきかたを異にしている。
- 7 『子どもの本』(実業之日本社、1964年7月)の「はじめに」の中で、「文学・演劇にたずさわりながら、教育にかかわりをもたざるを得ない人間」として自らを語っている。
- 8 西郷竹彦『子どもの本』実業之日本社、1964年7月、p.193。
- 9 西郷竹彦『子どもの本』実業之日本社、1964年7月、p.295。
- 10 西郷竹彦『文学教育入門』明治図書、1965年4月、p.65。
- 11 西郷竹彦「文学形象とその読みとり——『最後の授業』をめぐる——」『教育科学国語教育』80号、1965年7月、p.6。
- 12 西郷竹彦『文学教育入門』明治図書、1965年4月、p.186。
- 13 西郷竹彦『文学教育入門』明治図書、1965年4月、p.173。
- 14 西郷竹彦『文学教育入門』明治図書、1965年4月、p.159。
- 15 1965年7月の段階で、「一人称の視点」「三人称の視点」という用語が用いられ、作品の「視点」の違いによって「文学体験」のありようが異なってくることはすでに指摘されていたが(西郷竹彦「文学形象とその読みとり——『最後の授業』をめぐる——」『教育科学国語教育』80号、1965

- 年7月, p.12), 「視点」という概念に定義が与えられたのはここがはじめてであった。
- 16 西郷竹彦「文学作品とその視点」『教育国語』4号, 1966年3月, p.29。
 - 17 西郷竹彦「文学作品の視点と教授＝学習過程・方法」『教育科学国語教育』101号, 1967年3月, pp.104-105。
 - 18 西郷竹彦「文学作品の視点と教授＝学習過程・方法」『教育科学国語教育』101号, 1967年3月, p.104。ここで用語の説明をしておくと, 西郷によれば, 「一人称の視点」には, 「私」が「私」自身の体験を語るものと, 「私」は紹介者として, 他者の体験を読者に語り伝えるものがある。また, 「三人称客観の視点」とは, 対象を外側から全く客観的に描写するものであり, 「三人称限定の視点」とは, ある特定の人物の視点と一致しつつ語られるものである。
 - 19 西郷竹彦・古田弘「『冬景色』論争——垣内・芦田理論の検討——」明治図書, 1970年5月, p.233。
 - 20 西郷竹彦「文学作品の視点と教授＝学習過程・方法」『教育科学国語教育』101号, 1967年3月, p.110。
 - 21 西郷竹彦「＜内の目＞でとらえた世界」『婦人教師』3号, 1967年7月, pp.110-114。
 - 22 西郷竹彦「＜外の目＞と＜内の目＞による構成」『教育科学国語教育』108号, 1967年10月, pp.113-114。
 - 23 足立悦男『西郷竹彦文芸教育著作集別巻Ⅱ』明治図書, 1982年, p.87。
 - 24 西郷竹彦「文学作品とその視点」『教育国語』4号, 1966年3月, p.41。
 - 25 西郷竹彦「文学理論の学習は必要か」『教育科学国語教育』105号, 1967年7月, p.9。
 - 26 宇佐美寛「『ゆさぶり』批判(1)」『授業研究』174号, 1977年9月, pp.99-103。
 - 27 「『出口』論争の全貌については, 有園格「『出口論争』の争点を整理する」(『現代教育科学』288号, 1980年11月, pp.5-10)などに詳しい。
 - 28 斎藤喜博『斎藤喜博全集』第4巻, 国土社, 1969年, pp.274-275。
 - 29 宇佐美寛「『ゆさぶり』批判(1)」『授業研究』174号, 1977年9月, p.102。なお, ここでふれることのできなかった第二の論点については, 宇佐美や西郷が, 「斎藤氏の『授業』の批判を, 主として教材解釈, 教材分析によって行っていること」を大西忠治が問題点として指摘している(大西忠治「実践記録を読み直す視点」『現代教育科学』251号, 1978年2月, p.42)。この大西の指摘は, 「文学教育において, どのような発問を行なうのかというテーマに対しては, 確かに深い教材研究が求められるが, 具体的な発問内容をどうするのかというレベルでは子どもたちの認識活動や学習集団の質に対する配慮がきわめて大切になる」(田中耕治「教授理論と授業の設計」荒木紀幸編著『新時代の教育の方法を問う』北大路書房, 1993年, pp.24-25)という問題として捉えることができる。
 - 30 西郷竹彦「教育実践を読み直す視点——宇佐美, 大西論文をめぐって——」『現代教育科学』254号, 1978年5月, pp.79-81。
 - 31 西郷竹彦「教育実践を読み直す視点——宇佐美, 大西論文をめぐって——」『現代教育科学』254号, 1978年5月, p.75。
 - 32 宇佐美寛「『出口』論争の構造」『現代教育科学』257号, 1978年7月, pp.101-102。
 - 33 中村哲也「『出口』論争・『冬景色』論争を再考する」明治図書, 1999年, p.11。
 - 34 中村哲也「『出口』論争・『冬景色』論争を再考する」明治図書, 1999年, pp.106-107。
 - 35 西郷竹彦「作者・話者・人物・読者」『教育科学国語教育』151号, 1971年5月, p.121。
 - 36 西郷竹彦「人物の思想と作者の思想(二)」『教育科学国語教育』218号, 1976年6月, p.120。
 - 37 西郷竹彦「ふたたび『出口』論について」『現代教育科学』258号, 1978年8月, p.78。
 - 38 西郷竹彦「＜くりかえし＞がぎざむ人物像」『教育科学国語教育』134号, 1969年12月, p.120。なお, 当時「人物」は「主人公」と表記されていたが, ここでは便宜上「人物」で統一した。
 - 39 西郷竹彦「文芸の授業と視点論」『文芸教育』26号, 1979年5月, p.9。
 - 40 のちに, 新たな系統化の原理として「教育的認識論」が提起され, どのような力を育てるかという立場がより鮮明なものとなるが, 「文芸学」の展開にそうという本発表の主旨からはずれるのでここではふれないで置く。ただし, この「教育的認識論」の提起は, 国語科のカリキュラムを構想するうえで重要な意味をもつものである。

樋口：西郷竹彦の文学教育理論に関する一考察

- 41 西郷竹彦「文芸・説明文教材の系統指導」『文芸教育』30号, 1980年8月, p.26。
- 42 西郷竹彦「文芸・説明文教材の系統指導」『文芸教育』30号, 1980年8月, p.28。
- 43 西郷竹彦監修・岡山文学教育の会著『文芸教材の系統指導』明治図書, 1980年8月, pp.9-17。
- 44 西郷竹彦「文芸・説明文教材の系統指導」『文芸教育』30号, 1980年8月, p.28。
- 45 西郷竹彦・東大柴田研究室編『「注文の多い料理店」全記録』明治図書, 1988年5月, p.101。なお, 子どもに文芸学的概念をどう形成するかという課題については, 鈴木秀一・三上勝夫『文学作品の読み方教育論』(明治図書, 1986年)が自覚的に取りあげている。
- 46 大森修「国語・教材から『キー発問』を取出す方法」『授業研究』310号, 1987年6月, p.39。
- 47 西郷竹彦「体系的な理論こそがすぐれた解釈・発問を生み出す」『授業研究』317号, 1987年11月, pp.100-101。
- 48 西郷竹彦「教材研究は発問を内包する」『授業研究』330号, 1988年10月, p.23。
- 49 大森修「西郷竹彦氏の反論を読んで——解釈と発問の関係を授業の事実で示せ——」『授業研究』330号, 1988年10月, p.64。
- 50 西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集27』恒文社, 1998年, p.479。
- 51 発問づくりに対して本稿とは異なったアプローチをとるものとして, 藤原顕「教材解釈と発問の関係について——文学作品の指導における『教材解釈—発問づくり』モデル——」(北海道大学教育学部教育方法学研究室編『教授学の探求』8号, 1990年, pp.27-41)をあげることができる。
- 52 西郷竹彦・東大柴田研究室編『「注文の多い料理店」全記録』明治図書, 1988年5月, p.145。

(博士後期課程1回生, 教育方法学講座)